

*Torrón, Ana; Ruegger, Cecilia*

## ¿Profesores de educación física o profesores de gimnasia? Los saberes de la educación física

---

**10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias**

*9 al 13 de septiembre de 2013*

**CITA SUGERIDA:**

*Torrón, A.; Ruegger, C. (2013) ¿Profesores de educación física o profesores de gimnasia? Los saberes de la educación física [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3032/ev.3032.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3032/ev.3032.pdf)*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

**¿Profesores de educación física o profesores de gimnasia?  
Los saberes de la educación física**

Ana Torrón  
ISEF – Udelar  
Montevideo  
anitentorron@gmail.com  
Cecilia Ruegger  
ISEF – Udelar  
Montevideo  
ceciliaruegger@gmail.com

**Resumen**

El campo de la educación física<sup>1</sup> es, al menos en nuestro país, densamente inespecífico y altamente permeable a conocimientos que provengan de otras disciplinas. El presente trabajo busca abordarlo desde la posibilidad de constituirse como un campo de conocimiento en sí o si su razón histórica y presente es ser una práctica. Utilizaremos como insumo de análisis a dos figuras principales, Carlos Vaz Ferreira y Alberto Langlade. Entendemos que a partir del análisis de sus obras nos acercaremos a un abordaje complementario del fenómeno seleccionado, por ser referentes de disciplinas y épocas diferentes. Elegimos a Vaz Ferreira por su influencia en la construcción de la educación uruguaya, tanto por las inflexiones que generó como por los debates y propuestas que no se consolidaron en transformaciones pero que dan cuenta de un modo de ser de la educación uruguaya. En el caso de Alberto Langlade, entendemos que es probablemente el mejor exponente de una teoría trunca de la EF uruguaya, cuyos aportes en relación a la gimnasia han sido significativos para la EF más allá de la realidad nacional.

**Palabras clave:** educación física – enseñanza – pedagogía

**Saber o enseñar...esa es la cuestión**

Esta disyuntiva se sostiene a partir de la concepción de enseñanza desde la cual es posible dar cuenta de esta pregunta. Si se concibe a la enseñanza como la transmisión de conocimientos donde el sujeto que aprende es el centro de esta práctica, quizás no sea posible dar lugar a la interrogante ya que saber cómo enseñarle y lo que se enseña en tanto conocimiento estable son parte de un equilibrio fundamentalmente tecnológico. Analizar las prácticas de enseñanza para optimizarlas es la clave y cuanto más estabilizado y menos

interrogue el saber disciplinar mejor. Sin embargo, si entendemos a la enseñanza como enseñanza de un saber, dar cuenta de ese saber y cómo afecta a la enseñanza son las mayores dificultades a las que se enfrenta la EF.

## **Gimnasia y EF**

La EF es una disciplina moderna, entendida a veces como la que se ocupa de la educación del cuerpo<sup>2</sup> en tanto una pedagogía del cuerpo y otras como la que busca indagar en los “haceres” del cuerpo<sup>3</sup> constituidos y constitutivos de la cultura. En este sentido habría ciertos saberes que le son propios, que la identifican como tal.

En Vaz Ferreira<sup>4</sup> es interesante analizar su visión filosófica de lo que debería ser la EF. Así presenta las “actividades” que entiende son constitutivas:

[...] las actividades que constituyen la educación física, pueden repartirse más o menos esquemáticamente en tres clases.

Por una parte, tenemos la gimnástica, propiamente dicha. Por otra, el grupo de los juegos, deportes y actividades asimilables y finalmente, algo de lo que hay que hablar más especialmente porque es punto poco tratado todavía: lo relativo a las actividades del trabajo, en lo que estas tienen de más general, de más ampliamente humano. (Vaz Ferreira, 1927: 9).

En la misma conferencia, detalla cada uno de estos “componentes”:

Gimnástica, quiere decir, esencialmente, sistematización de ejercicios físicos en que se ha tenido en vista, fundamentalmente, la adaptación a la anatomía y fisiología. Esto es lo que caracteriza, sobre todo, a la gimnástica. Más todavía que tratarse de actividades reguladas, por cuanto un juego puede ser regulado – y muchos lo son –; pero las características de la gimnástica es tal que planean sistemas gimnásticos, como el de Ling por ejemplo, inventan y coordinan ejercicios para adaptarlos a la organización, para adaptarlos a la anatomía o fisiología y perfeccionar así los órganos y las funciones. Un sistema como el de Ling, tiene en cuenta todas las funciones y todos los órganos, o busca tenerlas. (Carlos Vaz Ferreira, 1927: 10).

Este abordaje aunque subsidiario de las ciencias médicas, permite referir a autores que han elaborado al menos una sistematización de este saber. En este punto resulta relevante establecer un vínculo con la obra de Langlade<sup>5</sup> que analiza y describe la *teoría de la gimnasia*. El punto que queremos marcar es justamente que quizás la gimnasia (al menos como inferencia del planteo de los dos autores) resulte el único saber del campo de la EF con una construcción específica y sistematizada.

En cuanto al grupo de actividades relacionadas al juego y al deporte, el autor las destaca por ser atractivas y generar placer, respondiendo a las necesidades de movimiento. No parece visualizarse una validación de estas

actividades como construcciones culturales en sí dignas de teorización y/o reproducción, sino que estas actividades están planteadas en un nivel de conocimiento más próximo a la doxa que a la teoría:

Después viene un segundo grupo de ejercicios físicos que son los juegos, deportes y actividades asimilables, que son, diremos, de adentro a afuera. Resultan de la actividad orgánica que busca ejercitarse y expandirse, estimulada por la misma sensación vital y por el placer. Esta tendencia natural del organismo es después, reglamentada en sus casos, por razones de interés, de placer; y condimentada también, por la competencia. (Vaz Ferreira, 1927: 10).

Otorga un amplio lugar a las prácticas, en tanto haceres cotidianos (no como oficios), que cualquier hombre debería conocer. Esto nos permite identificar en él una visión de los saberes técnicos como discursos necesarios en la propuesta de la EF. Las actividades vinculadas con el trabajo tienen para Vaz Ferreira estricta relación con la EF, aunque del modo que él las entendía, hoy no están presentes, ni son saberes que especialmente la EF reconozca como propios:

[...] se les enseñará a hacer un poco de pared, a clavar zinc, a hacer un techo de paja, en fin aquí no habrá donde detenerse. Tendremos el trabajo mezclado como debe estar siempre, a todo lo demás, el trabajo manual, mezclado a la educación intelectual y moral, y por otra parte, mezclado y compenetrándose con las otras actividades físicas, para evitar que la ejercitación física sola, y sin el trabajo, acabe por formar mentalidades un poco pueriles. (Vaz Ferreira, 1927: 16).

La EF es para el autor, por un lado parte de las actividades “naturales”, propias del ser humano y por otro tiene en la gimnasia un aspecto más técnico, construido.

Langlade y Rey también presentan a la EF como parte de las actividades propias del hombre caracterizando en particular a la gimnasia:

Las actividades físicas son manifestaciones que acompañan al hombre desde su aparición sobre la tierra. Éste en su evolución y civilización siempre las desarrolló, pero ellas han estado orientadas hacia diversos objetivos. No es nuestro propósito tratar ahora esas etapas sino ubicar y explicar los motivos que determinaron la aparición de las formas de movimiento que hoy conocemos bajo la denominación de ‘gimnasia’. (Langlade y Rey, 1970: 17).

La obra de Langlade se basa específicamente en intentar esbozar una teoría de la gimnasia, saber que califica como constitutivo de la EF. Ésta, como construcción moderna (tomando distancia de la concepción griega<sup>6</sup> de la misma) para los autores se constituye como tal a partir del 1800, con la creación de las escuelas gimnásticas. La intención de los profesores es analizar la evolución histórica de las escuelas gimnásticas, su constitución,

sus influencias y su proyección.

Luego de este estudio de la génesis y evolución de la gimnasia, el texto desemboca en el momento actual, atravesado para los escritores por la indefinición, la mezcla, la pérdida de identidad del saber y la recentración en el sujeto que aprende: “Señalemos de antemano que la característica del momento, aún en los países de más alto desarrollo y nivel en el área de la educación, de la educación física y de la gimnasia, es el caos y la desorientación.” (Langlade y Rey ,1970:409).

### **La educación física como práctica pedagógica**

La enseñanza podría concebirse como lo que “hace” el enseñante. Así se ha constituido la “profesión de enseñar”, que en la modernidad no se ha podido independizar de la educación. Behares aborda acertadamente esta problemática:

Podemos interpretar (con cuidado, porque toda interpretación puede ser un camino sin salida), que en la actualidad, aun en el campo académico, la enseñanza se sumerge desfigurada y disimulada en el campo pedagógico, o sea el campo de la educación. Allí se configura como práctica de un cierto tipo, y, por tanto, deja de ser subsidiaria de una teoría del saber para serlo de una teoría de la acción. Por tanto, aquello que se enseña, el saber, aunque puede aparecer allí configurado en tanto “contenido” de la enseñanza, es externo a ésta. Para el que enseña, es su material, su acerbo, con el que trabaja, pero no necesariamente su enseñanza consiste en él. (Behares 2010: 30-31).

La EF ha defendido su estatuto pedagógico, ha buscado constituirse como disciplina educativa, para ello ingresa a la escuela, para atender la educación del cuerpo, espacio aparentemente olvidado en esa institución. En concordancia con este planteo, Vaz Ferreira sostiene la importancia de la EF en relación con lo humano:

Además, tendríamos la educación perfecta física, en una dirección generalizada. Lo más importante para un país es que el mayor número posible de sus hombres, de todos sus hombres, si pudiera ser posible, y sus mujeres, supieran hacer muchas cosas, en un grado humano; que todo hombre supiera correr, no matar un record, sino correr suficientemente, que todo hombre supiera saltar un poco, que todo hombre supiera trepar, supiera andar a caballo, no para ganar carreras y concursos de equitación, que todo hombre supiera nadar, no para una carrera de natación, sino nadar un poco, y, aunque, esto es un sueño, si se pudieran hacer concursos, no para matar records sino para presentar el mayor número de hombres que sepan hacer todo eso en un grado humano, esto sería el resultado más valioso. Porque todas estas actividades son polivalentes: el trabajo físico se convierte en trabajo intelectual, se convierte también en salud moral; da de sí, en las necesidades extraordinarias de un trabajo extraordinario, más todavía que la educación especializada. (Vaz Ferreira 1927: 17)

Estas actividades que a modo de ejemplo, con un sentido amplio y expresadas casi como una necesidad vital para una sociedad o una nación, constituyen también el discurso de Langlade y están presentes hoy en día, con algunas salvedades, en la propuesta de curriculum de la EF escolar actual.

Dentro de las técnicas educacionales, el cuidado y preocupación por el cuerpo, sus funciones y habilidades, está lentamente alcanzando un mayor desarrollo por comprensión general de que tanto la educación como la salud son manifestaciones de un equilibrio del hombre en su totalidad. [...]

A esta preocupación y a su correspondiente enfoque, centrado directamente en el cuerpo, pero con intención de atender la unidad toda (psico-biológica), se le ha denominado educación física. (Expresión que induce a equívocos pero que mantenemos a falta de otra más clara y precisa que indique de lo que en realidad se trata: educación por medio de actividades físicas). (Langlade 1962: 1).

Desde el punto de vista pedagógico no es necesario poner en claro cuál es el saber en juego. La pedagogía no está centrada en la exigencia del saber, sino que tiene que ver con lo que hago con la otra persona<sup>7</sup>, con sus valores, deseos, creencias y hábitos. Una teoría pedagógica se construye con criterio de utilidad y conveniencia, no con criterios de verdad, de una manera u otra implica una declinación del saber. En palabras de Behares (2010: 12): “Lo pedagógico bien puede ser ese discurso de la misión cumplida, del supuesto saber que efectivamente se sabe y que por tanto, si se tiene la habilidad adecuada (y aquí está por cierto ‘la maldad pedagógica’) se transmite con seguridad.” Desde este lugar, saber y profesión se confunden en su devenir. Lo que se “debe” saber o investigar (o reconocer en falta, en deseo de saber) y lo que se “debe hacer” en función de un rol social que se convierte en constitutivo de la propia disciplina, responden más a una agenda construida desde lo institucional que desde discursos de verdad. En la EF, quizás por ese temprano vínculo con la institución escolar, esta pedagogización de la disciplina se constituye en términos freudianos, en *Heimlich*<sup>8</sup> familiar. “Freud muestra a través de numerosos ejemplos que lo familiar, puede volverse ajeno, ominoso. Es justamente lo familiar lo que permite a algo volverse aciago, siniestro [...] Lo *Unheim* es parte de lo *Heim*, no hay diferencia, se entremezclan.” (Torrón 2011: 30). Lo que intentamos poner en cuestión a través de este planteo es si ese *heimlich* no se vuelve *unheimlich* al pensar el devenir de la disciplina como campo de saber.

Behares plantea:

En los ámbitos propios de la enseñanza hay un conjunto de personas que tienen a ésta como profesión. Por lo tanto, se preparan durante unos años para ejercerla. Esta preparación incluye un componente de conocimientos que constituirán el objeto o el contenido de la enseñanza y otro que incluye la preparación específica para la práctica de enseñanza. Estos 'contenidos' se organizan de cierta manera, siempre ligado a la práctica de enseñanza, ya que un profesor de matemáticas es algo diferente a un matemático, y si hay una coincidencia en estas dos formas de relacionarse con las matemáticas en la misma persona, esto no es lo esperado, ni lo necesario, por lo menos en la llamada Educación Básica (primaria y secundaria). Behares (2010: 33)

El “profesor de EF” se forma como enseñante y manipula técnicas para “enseñar mejor”. Esas técnicas son subsidiarias del conocimiento, el saber queda generalmente al margen. En nuestro campo, tan marcado por saberes prácticos, se naturaliza de alguna manera la idea de no necesitar un saber más allá de la experiencia, de creer en la posibilidad de la práctica ausente de teoría. La enseñanza es incomprensible sin esta disyunción, no puede reducirse a las técnicas del buen enseñar. La enseñanza sólo existe en relación a un saber o en función de la relación saber-conocimiento. Para hablar de enseñanza tiene que haber un objeto, un saber.

[La Didáctica] ha excluido de su campo de indagación la dialéctica del saber / no saber. Dialéctica que constituye la *conditio sine qua non* para que se produzca un saber epistémico (saber provisorio, saber en falta). El imposible saber de un real que convoca al deseo de saber del simbólico y la falta de saber constitutiva del sujeto en tanto tal (es decir en tanto sujeto escindido) configuran la condición necesaria, imposible que no sea, para que acontezca lo didáctico. (Bordoli, 2005:25).

En otras palabras, la teoría de la enseñanza tiene una disyunción muy fuerte entre sus tendencias teóricas hermenéuticas (dar cuenta del fenómeno de la enseñanza) y otra tendencia de constituirse en forma preceptiva, sin intención de decir “científicamente” como son las cosas de la enseñanza sino específicamente para decir cómo se debe enseñar (o sea, en qué consiste la buena enseñanza). De esta segunda línea es un ejemplo la formación del profesor de educación física, anclada históricamente en la didáctica y la metodología.

### **Reflexiones finales:**

¿Enseñanza o educación?, ¿Gimnasia o educación física? El punto que se evidencia en las páginas anteriores es el problema que trae aparejado la confusión entre la “enseñanza de...” y la “pedagogía de...”. Consideramos que la EF se ha inclinado peligrosamente hacia la pedagogía, alejándose del

saber que la constituye como campo disciplinar. La marcada relevancia que ha ido adquiriendo el campo pedagógico en la EF y esa sensación de *heimlich* que provoca en el campo, cuestionan la existencia de la disciplina en sí misma. Posiblemente sea la gimnasia el ejemplo más claro. En cierta forma el lenguaje da cuenta de este proceso: los profesores de EF actuales renegamos de ser llamados “profesores de gimnasia”, mientras que para los autores seleccionados la gimnasia constituye un saber propio de la EF. Pensamos que el “profesor de educación física”, en su búsqueda por legitimar un lugar en la educación ha diluido este saber (como otros) que tenía tradición e historia. Ambos autores refieren a la EF en términos de medios, agentes o actividades de la educación, lo que vuelve una y otra vez a situar lo disciplinar en un lugar estable de práctica pedagógica. Entendemos que la EF como disciplina que estudia o analiza la educación del cuerpo en la sociedad, requiere de una producción teórica que busque tomar distancia de su práctica profesional. Se hace necesario investigar aquellas prácticas corporales (deportivas, gimnásticas, recreativas y artísticas) que el hombre/la cultura han creado como haceres del cuerpo y que como parte de su identidad buscan reproducirlas o transformarlas. Desde este “dominio” disciplinar la enseñanza deviene en una práctica intencional que pone en circulación un saber en constante interrogación.



<sup>1</sup> En adelante EF

<sup>2</sup> Ver por ejemplo Aisenstein (2006), Rodríguez (2004, 2006) y Soares (1998), entre otros

<sup>3</sup> Por ejemplo: cultura corporal (Bracht 2005)

<sup>4</sup> Tomamos como fuente de análisis del autor la conferencia sobre educación física de 1927.

<sup>5</sup> Analizaremos principalmente su libro "Teoría general de la gimnasia", escrita junto con Nelly Rey de Langlade, por considerarla su obra teórica fundamental.

<sup>6</sup> Para el autor las prácticas de los griegos se asimilan mayormente a lo que hoy se conoce como atletismo o deportes. (1970:21)

<sup>7</sup> Gobierno de los niños en palabras de Herbart (1806), Foucault (1989, 2007)

<sup>8</sup> Un abordaje en profundidad de este planteo se encuentra en "Lo Ominoso", Freud 1919.

## Referencias bibliográficas:

Aisenstein, Á. (2006) "El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar". En: Aisenstein, Á y Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Prometeo. Buenos Aires. pp. 49-71

Behares, L. (2010) *Saber y terror de la enseñanza*, Psicolibros-waslala, Montevideo.

Bordoli, E. (2005): "La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo" en Behares, L.E.; Colombo S. (2005): *Enseñanza del Saber – Saber de la enseñanza*, Universidad de la República, Montevideo.

Bracht, V. (2005): "Cultura corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?" En: Souza Júnior, Marcilio (org): *Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*, EDUPE, Recife, Págs. 97 a 106.

Foucault. M. (1989) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault. M. (2007) La "gubernamentalidad". En: Giorgi, G./ Rodríguez, F. *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós, p. 41-57.

Freud, S. (1919) *Lo ominoso*. In: Obras completas, volumen 17 (1917-19) De la historia de una neurosis infantil y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu, 2003, pp. 215-252.

Herbart, J. F. (1806) *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Ediciones de la Lectura, s/d.

Langlade, A. (1962) *Técnicas de movimiento*, FIEP, Montevideo

Langlade, A. y N. Rey de Langlade (1970) *Teoría general de la gimnasia*, Stadium, Buenos Aires

Rodríguez,, R. (2004) Breve reflexión para un estudio crítico sobre las pedagogías del cuerpo. En: Revista *Encuentro pedagógico*, n.1, 2004. IAE: Montevideo, p.: 15-16.

Rodríguez, R. (2006) Pedagogías del cuerpo: la educación física o el cuerpo que se reifica en la escuela. En: Aisenstein, A. (2006) *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, p. 115-124.

Soares, C. (1998) *Imagens da Educação no Corpo*. San Pablo: Editora Autores Asociados.

Torrón, A. (2011) "La marca de Procusto en la escuela" En Fernández, A.M. y Rodríguez, R. (2011) (orgs.): *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante.*, Psicolibros-waslala, Montevideo. p.: 25-38.

Vaz Ferreira, C. (1927) "Sobre Educación Física en los Parques Escolares" En: *Anales de Educación Física de la CNEF*, Tomo III, Nº 1, 1959, Montevideo, 9-32.